

El reto de la Atención a la Diversidad como instrumento de equidad social en el África negra

Ramón Aguadero Miguel

IES Politécnico Jesús Marín, Málaga

Introducción

En la última Conferencia Internacional de Educación (CIE), el debate estuvo centrado en los desafíos que presenta para la comunidad internacional la consecución de una educación inclusiva. En su declaración final se afirma que “una educación inclusiva y de calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico” (UNESCO, 2008a: 1). Con esta perspectiva pretendemos mostrar la realidad educativa del África negra en clave de equidad social.

La pluralidad de escenarios educativos “más allá del Sáhara” haría necesario un acercamiento a la realidad de cada país desde sus circunstancias concretas. Estamos hablando de un territorio formado por 45 países en los que, a pesar de unas raíces culturales comunes, se dan situaciones diferentes ligadas a su devenir histórico. Los sistemas educativos son plurales, como herencia de la colonización europea y como resultado de la evolución social y política tras la independencia. Sin embargo, y a pesar de las diferencias, la realidad social del continente muestra unas características comunes, manifestada en la posición de los países africanos en el Índice de Desarrollo Humano. Olvidada y sin poder de decisión en los foros internacionales, sus habitantes sufren las peores condiciones de vida del planeta. En un contexto complejo, el derecho a la educación cobra todo su sentido con su potencial de transformación social. Los estados del continente presentan los valores más bajos en el acceso a la educación primaria y en la alfabetización de adultos, condicionados por una situación socioeconómica “explosiva” que, con particularidades territoriales, se caracteriza por una pobreza generalizada, el aumento de po-

blación, la urbanización acelerada, graves carencias en infraestructuras, una preocupante situación sanitaria, la combinación de crecimiento económico y aumento de la desigualdad, la falta de *buen gobierno*, la brecha digital con el resto del mundo y la génesis de una nueva realidad cultural en la actual sociedad globalizada. Hablaremos aquí de los problemas que afronta, pero también de su capacidad de valores presentes y futuros (Arteche, 2008: 4).

Con este referente, situamos la atención a la diversidad y la educación inclusiva entendiendo la calidad de la enseñanza como las posibilidades reales para la adquisición de aprendizajes significativos y para la preparación en las competencias básicas necesarias para el desarrollo personal y la integración social de todos y todas. El derecho a la educación lo vinculamos al progreso en otras cuestiones sociales, conectando la educación con una serie de variables asociadas, dentro de actuaciones globales que permitan la mejora de las condiciones de vida de la población y la corrección de desigualdades. Compartiendo la visión de Oya y Begué (2006: 6), nuestro enfoque hace confluir el derecho a la educación con el de la educación como sistema de provisión, situando las problemáticas educativas en su contexto, teniendo en cuenta su relación con las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales para intervenir de manera efectiva.

El análisis de los últimos informes de la “Campaña educación para todos” (EPT) nos da pie a plantear los retos más importantes de cara al fomento de la igualdad. Las propuestas irán más allá de las actuaciones de carácter general puestas en marcha, incluyendo medidas de discriminación positiva hacia los colectivos vulnerables. Nuestra mirada quiere situarse en los pasos a dar no para potenciar el logro individual, sino en las posibilidades reales para “progresar en equidad social” (García Moriyón, 2007: 12). Frente al *darwinismo educativo* que suponen medidas de carácter general, insistiremos en la puesta en práctica de actuaciones que palién el deficiente punto de partida de los sectores de población más vulnerable, combinando medidas para toda la población con otras específicas dirigidas a los colectivos con mayor riesgo de exclusión.

1. Hablar de calidad de la educación y de atención a la diversidad en clave africana

En nuestro país la investigación educativa avanza al servicio de la integración del alumnado en procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados a sus necesidades y circunstancias personales. La realidad que vamos a presentar es muy diferente. Los países africanos no disponen ni de las experiencias pedagógicas ni de los medios humanos y económicos para llevarlas a término. En muchos países ni siquiera la enseñanza primaria es obligatoria, ya que no cuentan con los medios para hacerla efectiva.

En este contexto, situamos la atención a la diversidad haciendo referencia a las medidas necesarias para favorecer la equiparación de oportunidades del alumnado en desventaja teniendo en cuenta además de las prácticas pedagógicas y la capacitación del profesorado, los condicionantes socioeconómicos que influyen en la provisión de servicios educativos a los colectivos en riesgo de exclusión. Además de las circunstancias personales (discapacidades, enfermedades) hemos de incluir determinadas variables de carácter estructural, como la localización territorial, la posición social, el género, la orfandad, los

conflictos armados... así como los componentes culturales que dificultan el progreso en la escuela de determinados grupos sociales (como las niñas). Este enfoque nos hace matizar el significado que damos a la calidad de la educación. Partiendo de que cualquier sistema educativo ha de tener como eje la consecución real de equidad social, la cuestión está en las actuaciones a llevar a cabo para que los objetivos prioritarios (Marchesi y Martín 1998: 32) que debe incluir todo sistema educativo: a) comunicar civilización; b) responder a las necesidades del alumnado y c) preparar para responder a las necesidades de la sociedad, alcancen a todos los colectivos, especialmente a los que se encuentran en riesgo de exclusión, cuando son los que más necesitan medidas de promoción.

Con unos sistemas educativos en la época colonial al servicio de la dominación cultural y económica de las potencias europeas, la consecución de la independencia supuso un paso adelante en las expectativas de progreso social que se daban a la educación. Los logros en algunos países fueron notables, consiguiendo prácticamente la escolarización plena de la población infantil (Oya y Begué, 2006: 16-17). Sin embargo, la crisis del petróleo dio al traste con las expectativas planteadas, y los ajustes estructurales impuestos por las autoridades económicas internacionales supusieron una caída en el ingreso y una pérdida de la gratuidad de la enseñanza, con la aparición de gastos escolares que hicieron disminuir la tasa de escolarización, con especial incidencia en la población con menores ingresos. La campaña de la EPT ha dado un impulso a las políticas de acceso a la educación en el continente. Con una visión ampliada que tiene en cuenta las variables sociales que inciden en el aprendizaje, y situando las políticas educativas dentro de planes globales contra la pobreza y la desigualdad, ha permitido un aumento significativo de la tasa de matrícula en primaria. Sin embargo, y debido, en gran medida, al incumplimiento de los compromisos financieros de los países donantes, se corre el peligro de que este acceso masivo, que se está haciendo a costa de la calidad, no se traduzca en la consecución de aprendizajes significativos e irreversibles de los colectivos más vulnerables. El ingreso en primaria está aumentando de manera generalizada, pero no significa que el alumnado adquiera unas competencias mínimas que le capaciten para el progreso social. A veces, las autoridades educativas camuflan los resultados reales del aprendizaje en función de las variables utilizadas en los informes de la UNESCO para medir los progresos, sin que se dé una mejora real en la calidad de la educación impartida (pues la promoción automática disminuye la tasa de repetición y aumenta la de permanencia hasta quinto, que son indicadores de calidad en los informes de la EPT, pero no implica *per se* un aumento del nivel de competencias). Por no hablar del analfabetismo entre los adultos, con graves consecuencias para las mujeres, que representan las dos terceras partes de los iletrados, cuando su inclusión en procesos educativos repercute también en la demanda de sus hijos, favoreciendo el acceso de las niñas.

A pesar de estas carencias, los datos muestran un interés manifiesto por la mejora de la educación en la mayoría de estados del continente. Caso aparte suponen los denominados *estados fallidos* (R. D. del Congo, Sudán) donde la grave crisis social y las luchas de poder afectan a la provisión de servicios educativos. Especial atención merece la situación de indefensión y de vulnerabilidad de determinados grupos, como niños de la calle, huérfanos, niños-soldado, trabajadores infantiles... principalmente en países en guerra o recién salidos de conflictos bélicos. Además, el SIDA está repercutiendo en los sistemas

nacionales de educación y en la propia estructura social, exacerbando las disparidades sociales y económicas, especialmente en las zonas rurales (Poku, 2008: 107).

2. El derecho a la educación en el África negra

Sesenta años después de la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos estamos muy lejos de que el derecho a la educación sea una realidad. Sin embargo, se han ido dando pasos para su consecución. En el contexto de interdependencias existentes en este mundo globalizado, surge la necesidad de dar un impulso a la educación que tenga en cuenta la realidad de todos los pueblos, así como el compromiso de la comunidad internacional para su financiación. En 1990, Año Internacional de la Alfabetización, se lleva a cabo en Jomtien (Tailandia) la Conferencia Mundial Educación Para Todos, que ha posibilitado el planteamiento de metas e instrumentos concretos para su implementación partiendo del objetivo-eje de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de toda la población, articulando una *hoja de ruta* que insiste en los aspectos cualitativos de la educación, al plantear “medidas en relación a su calidad y a los resultados efectivos del aprendizaje” (García Moriyón, 2006: 8).

En el Foro Mundial de la Educación, celebrado en Dakar (Senegal) en 2000, se expusieron los avances conseguidos, y se estableció un marco de acción. Los objetivos se reformularon, apareciendo seis nuevos que concretaban las buenas intenciones de la declaración de Jomtien:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños y, sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos alfabetizados se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
4. Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50 por ciento, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a una educación básica y a la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación a la educación, en particular garantizando a los jóvenes el acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

La reunión de Dakar vino precedida por diversas cumbres regionales. Los líderes del África negra, reunidos en Johannesburgo (Sudáfrica) en 1999 en la Conferencia Subsahariana sobre Educación para Todos hicieron sus aportaciones previas a la cita en Dakar.

En el Marco de Acción de Dakar (UNESCO 2007: 25-26) tenemos una primera aproximación a la situación educativa del subcontinente:

- Sólo diez países (de 45) habían logrado la educación primaria universal.
- El aumento de matrícula no había respondido al aumento de la población y al éxodo rural.
- La atención a la primera infancia era escasísima y limitada a entornos urbanos.
- Existían diferencias apreciables en el aumento producido en el acceso a la educación, siendo mayor en el África Oriental y Meridional.
- Esta misma situación se daba en relación al género. Las peores tasas en la incorporación de las niñas a la escuela se daban a lo largo del borde meridional del Sáhara.
- Particularmente preocupante era la situación educativa en el África Occidental y Central, como consecuencia de los graves conflictos armados en numerosos países de la región.
- Se hacía hincapié en la desigualdad en el acceso a la educación, especialmente centrada en los niños y niñas de zonas rurales y periurbanas y en grupos desfavorecidos: niños con discapacidades, niños soldado, enfermos de SIDA, huérfanos...
- La debilidad en la calidad de la educación aparecía reflejada en el abandono escolar, las repeticiones y los currículos no adaptados a las necesidades del alumnado.
- Era patente la necesidad de una mejora en la capacidad de planificación y gestión.

3. Momento actual de la educación en el África negra

La realización periódica del denominado *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* nos permite evaluar los progresos producidos. Nos centraremos en los resultados del último publicado (UNESCO, 2008b, 2008c, 2008d) para presentar la situación educativa del África negra. Como aspectos más significativos señalamos los siguientes:

El África negra aparece como la región del planeta con peores resultados, con una clara imposibilidad de cumplimiento de las metas previstas que se ve agravada por un aumento de la inequidad educativa y social en el continente:

A pesar de que en la región subsahariana entre 1999 y 2006 (último año del que se disponen datos) se incrementaron en todos los niveles de enseñanza las tasas de ingreso, la mayoría de los países se encuentran lejos de alcanzar los objetivos de Dakar.

Comenzando con la situación de la primera infancia, la educación preescolar no sólo presenta los peores resultados junto con los países árabes (una tasa bruta del 14 %) sino que el continente concentra más de la mitad de las muertes de niños menores de cinco años (muere uno de cada seis niños negroafricanos). La actual crisis alimentaria hará aumentar estas cifras.

El ingreso neto en primaria ha crecido significativamente hasta llegar al 70 %, pero aun así el África negra presenta la tasa más baja a nivel mundial y acoge al 47 % de los niños sin escolarizar del planeta. Además, este ingreso no se corresponde con la provi-

sión de aprendizajes significativos. Un estudio del SACMEQ muestra que menos de un cuarto del alumnado que llega a sexto curso alcanza un nivel adecuado en competencia lectora.

En secundaria la tasa neta de escolarización es del 25 %, estando en último lugar, lo que significa que hay 78 millones de jóvenes africanos fuera del sistema escolar. Los estudiantes universitarios han crecido de 1,6 a 3,7 millones, pero sólo representan una tasa neta del 5 %.

Unos 161 millones de adultos (mayores de quince años) continúan siendo analfabetos (el 38 % de la población), de los que dos tercios son mujeres. El África negra es la única región del planeta donde creció el número de jóvenes analfabetos (un aumento de siete millones).

La cuestión más preocupante es que en el continente crece alarmantemente la desigualdad educativa, no sólo de género, sino en función del ingreso y del nivel social, del territorio, la lengua, el grupo cultural, la situación sanitaria, las propias discapacidades personales... Esta inequidad se agrava en zonas de conflicto o cuando se superponen varios de estos factores. Si tuviéramos que definir el perfil más vulnerable, hablaríamos de las niñas huérfanas en zonas rurales y suburbanas. Si además presentan algún tipo de discapacidad o viven en países en conflicto, su situación de indefensión y falta de oportunidades es sangrante.

El quintil más rico es el que se está beneficiando en mayor medida de las medidas puestas en marcha. Por el contrario, los sectores sociales con algún tipo de desventaja sufren los peores resultados en todas las variables estudiadas, consecuencia de que, de manera global, las actuaciones implementadas no están llegando a los grupos más vulnerables:

- Los niños y niñas más pobres, pertenecientes a entornos rurales, barrios suburbanos y grupos desfavorecidos son los que tienen más dificultades para el acceso a una educación de calidad y para la permanencia en la escuela.
- La pobreza y otras desventajas socioeconómicas contribuyen a un aumento sustancial de la disparidad entre los sexos. Además, la permanencia de las niñas en la escuela se ve obstaculizada por cuestiones culturales, actitudes de los docentes y prejuicios sexistas de los libros de texto, que al interaccionar con factores económicos (cuidado de hermanos, labores agrícolas...) la dificultan aun más. La paridad entre los sexos en la enseñanza primaria sólo se ha conseguido en Kenia y Sudáfrica. Poco a poco se van dando pasos en la igualdad de género en el acceso, aunque ésta disminuye según se avanza en el sistema educativo, lo que muestra que el reto está en la permanencia de las niñas en la escuela. Además, se dan grandes diferencias entre grupos y regiones, acentuándose las disparidades entre los sexos en la población con menores ingresos, en las zonas rurales y en los barrios periurbanos.
- La falta de docentes es más grave en las zonas rurales (normalmente se concentran en las capitales), lo que hace aumentar la desigualdad territorial. Los niños de las zonas rurales, además de tener menos posibilidades de asistir a la escuela, tienen mayor posibilidad de desertar por cuestiones socioeconómicas (pobreza, malnutrición, trabajo infantil...). La no instrucción en la lengua materna es otro factor

- de desigualdad, que influye especialmente en los niños de zonas suburbanas y rurales.
- En los siete países del África subsahariana con las tasas de alfabetización de adultos más bajas, la disparidad en materia de alfabetización entre las familias más pobres y las más acomodadas supera el 40 %.
 - La vulnerabilidad en el campo educativo de los colectivos que estamos comentando se ve agravada al sufrir carencias de todo tipo: pobreza, desnutrición, enfermedades, condiciones sanitarias, falta de infraestructuras...
 - Gran preocupación merece el impacto del SIDA en el acceso a la educación, en el rendimiento del alumnado y en la provisión de servicios educativos, especialmente en la región austral del continente, que es la que presenta los mayores índices de infección, por encima del 12 % en todos los países. Son precisamente las poblaciones pobres las que se vuelven más vulnerables, por la imposibilidad de generar conductas preventivas y la dificultad de acceso a la medicación.
 - Los conflictos armados constituyen en el continente un obstáculo para la educación. Países recién salidos de situaciones de guerra tienen que reconstruir buena parte de las infraestructuras y comenzar la formación de nuevos docentes. Las poblaciones de refugiados también constituyen un grupo en el que el acceso a la educación se hace muy difícil. Destaca el Sudán, con más de cuatro millones de desplazados. Un tercio son niños en edad escolar, de los que una ínfima minoría tiene acceso a la educación.

La enseñanza preescolar es prácticamente inexistente, circunscrita a las ciudades y a menudo en manos de proveedores privados (ONGS y organizaciones religiosas):

Aunque los programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) suponen mejorar las condiciones previas de los niños que acceden a la enseñanza primaria, englobando aspectos relativos a la salud, la nutrición, el bienestar y el desarrollo cognitivo, y preparándolos para su ingreso y permanencia en la escuela, lo que además compensaría las carencias y reduciría las desigualdades, la tasa bruta cae al 14 % en el África negra. Algunos países, como Burundi, Congo, Eritrea, Ghana o Madagascar han promovido diversas medidas para el aumento de la escolarización en esta etapa educativa, pero en 17 de los 35 países de los que hay datos la tasa es inferior al 10 %. En los 10 restantes, la cobertura es testimonial.

Se ha producido un acceso masivo a la educación primaria a costa de la calidad, repercutiendo en la inequidad social de los colectivos más desfavorecidos:

El esfuerzo realizado por muchos gobiernos ha hecho que la tasa neta de escolarización en primaria llegue al 70 % de media. Sin embargo, los progresos realizados no han sido uniformes, dándose grandes diferencias entre regiones y provincias de un mismo país. El estado con mayor número de niños sin escolarizar en el mundo es Nigeria, con más de ocho millones. De los 17 países que en 2006 tenían más de medio millón de niños en edad de primaria sin escolarizar, 9 eran subsaharianos.

En cuanto a indicadores de calidad del aprendizaje, como las tasas de repetición, el peor resultado vuelve a corresponder al subcontinente negro, con un 15 % de media, a pesar de las medidas tomadas en varios países, como el acceso automático al grado superior (Etiopía), o la introducción de un nuevo plan de estudios que incluye la promoción automática en el primer ciclo (Mozambique). Un tercio de los países tienen tasas superiores al 20 %. Lo mismo ocurre si nos referimos a la tasa de supervivencia escolar en 5º curso, con un índice del 63 %. En algunos países no llega a la mitad el porcentaje de alumnos que supera la enseñanza primaria.

Se da una débil atención a las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos:

La alfabetización y formación de jóvenes y adultos, cuestión fundamental tanto para la reducción de la pobreza como para el desarrollo social, dista mucho de ser una realidad en el subcontinente, y no es una prioridad de los gobiernos, centrados en la enseñanza primaria. En el África negra la tasa de alfabetización es la más baja del mundo, con un 62 %. La proporción de jóvenes alfabetizados progresa lentamente, y el aumento de población hizo incrementar en siete millones el número de jóvenes analfabetos. Las políticas educativas juveniles están centradas en la educación formal (secundaria y universitaria), lo que han hecho aumentar su tasa neta, como ya comentamos, hasta el 25 y el 5 %, respectivamente. La formación profesional precisa, en términos generales, un mayor impulso, síntoma de la debilidad del tejido productivo y de la falta de técnicos formados. La dificultad en el acceso en las zonas rurales a la educación secundaria y profesional repercute de nuevo este tipo de desigualdad territorial.

La formación adecuada de un número suficiente de profesores y la calidad de la educación al servicio de la equidad social son el gran reto a cumplir:

Ya hemos comentado el aumento de la desigualdad social en el acceso y la permanencia en las escuelas africanas. El escaso aprovechamiento escolar está bastante extendido por el continente, con especial relevancia en los grupos vulnerables. Para la mejora de las competencias básicas del alumnado son necesarios avances en infraestructuras y en materiales pedagógicos, así como el aumento del número de docentes suficientemente formados. También es preciso reformar los currículos y potenciar el uso de las lenguas locales en la enseñanza. La mejora en la gestión y la organización escolar, así como en la capacidad de evaluación es otra necesidad al hilo del crecimiento de los sistemas educativos.

La escasez de escuelas y la precariedad de infraestructuras influye de manera decisiva en la calidad de la educación. En los países del África meridional que participan en el Programa de Supervisión de la Calidad en la Educación (SACMEQ), se ha puesto de manifiesto que el 47 % de los edificios necesitan reparaciones importantes. Además, entornos escolares seguros (con cuestiones tan simples como la existencia de servicios diferenciados para alumnos y alumnas) produciría un aumento en la permanencia de las niñas en las escuelas.

Aunque la ratio es dispar según países, regiones y tipos de escuelas, el acceso masivo ha producido un aumento considerable de la ratio (supera los ochenta alumnos en la R.

D. del Congo), incidiendo especialmente en el aprendizaje de los colectivos más vulnerables. Además, la falta de instalaciones se da principalmente en las zonas rurales y suburbiales, donde a las ratios elevadas se le añaden los horarios por turnos, con la consiguiente disminución de las horas lectivas (en torno a tres horas diarias). Muchos niños reciben menos horas de las requeridas.

Otro indicador es la cantidad y la calidad de los materiales escolares. En miles de escuelas africanas el único libro disponible en el aula es el del maestro. En muchos países, entre un 25 y un 40 % del profesorado dice no disponer ni de libros ni de guías didácticas sobre los contenidos que enseña. A esta cuestión hay que añadir la dificultad que implica la enseñanza en las lenguas europeas en vez de en los idiomas maternos del alumnado. Se están dando experiencias positivas de empleo de los idiomas nativos en diversos países. La supresión de tasas escolares, campañas de gratuidad de libros, la voluntariedad del uniforme escolar... ayudarían a la permanencia en la escuela de los más desfavorecidos.

El número de docentes africanos aumentó un 29 % entre 1999 y 2006, llegando a 2,5 millones en primaria y 1,2 millones en secundaria, pero se necesitan 3,8 millones adicionales (además de los nuevos ingresos hay que reemplazar a los que van a dejar la profesión docente, buena parte por fallecimiento). Esta cuestión nos lleva a hablar de los estragos del SIDA en los docentes africanos, que debe ser abordado como una emergencia nacional, sobre todo en el África austral. Igualmente, hemos de incidir en la formación inicial y permanente del profesorado, pues ante el acceso masivo de alumnado, buena parte de los nuevos docentes no disponen de una preparación adecuada.

Ejemplos de buenas prácticas educativas al servicio de la equidad social:

Frente al panorama que hemos presentado, también nos parece necesario resaltar una serie de actuaciones que ponen de manifiesto que cuando se combinan voluntad política y financiación económica es posible avanzar en prácticas educativas de carácter inclusivo:

- La supresión de tasas escolares, la construcción de escuelas en zonas rurales y el aumento de la contratación de maestros ha significado en Tanzania la incorporación de niños de los sectores más empobrecidos de la población.
- En Mozambique la utilización de las lenguas locales en primaria ha permitido un mayor aprovechamiento escolar del alumnado.
- Un ambicioso programa de construcción de escuelas rurales en Etiopía ha duplicado la tasa neta de escolarización y ha conseguido progresar en la lucha contra la desigualdad.
- La campañas de salud en la escuela para el tratamiento masivo de los parásitos intestinales en Kenia hizo disminuir los índices de infección y redujo el absentismo escolar en un 25 %.
- La implicación de toda la sociedad civil en la lucha contra el SIDA en Uganda ha conseguido frenar en el país la expansión de la enfermedad.
- En este país un mejor aprovechamiento de los recursos, la condonación de la deuda externa, la combinación de centros escolares públicos con la inversión de es-

- cuelas privadas, la contratación de más profesores, la construcción de escuelas en las regiones más pobres y un sistema de becas ha posibilitado una mejora de la calidad al servicio de la equidad social.
- En Burkina Faso, las denominadas “escuelas satélite”, basadas en la participación de la comunidad, el uso de la lengua local, el compromiso de los padres en la gestión y la baja ratio han conseguido mantener en el sistema de enseñanza a niños y niñas de zonas rurales.
 - En Botsuana se ha puesto en marcha un programa de aprendizaje en Braille para niños ciegos que supone un hito en la atención de alumnado con discapacidad.
 - Diversos programas de UNICEF, la UNESCO y el ACNUR incluyen iniciativas de educación en situaciones de conflicto que ofrecen oportunidades de aprendizaje y desarrollo tanto a los niños como a jóvenes y madres.

4. Financiación de la educación, sistema económico mundial y buen gobierno

Para avanzar en equidad social en el África negra hemos de hablar de recursos, de gestión y de voluntad política. La educación es una prioridad en los países africanos, partida que acapara una media del 18 % del presupuesto. Sin embargo, hay una tendencia a la disminución del gasto en educación como proporción del PNB (inferior al 4 % en los países con menos población escolarizada). En esto influye el incumplimiento de los acuerdos financieros por parte de los donantes. Las ayudas crecieron de 1999 a 2004, disminuyeron en 2005 y aumentaron en 2006, con cifras inferiores a las de 2004. La ayuda a la educación básica mundial en 2006 se situó en 5.100 millones de dólares, menos de la mitad de los 11.000 millones previstos. Resulta preocupante la dispersión y la falta de criterios comunes.

Las donaciones están centradas en determinados países, mientras que otros con altos porcentajes de niños sin escolarizar (Burundi, Chad, Costa de Marfil, Malí o Níger) reciben una ayuda a la educación básica *per cápita* muy baja. Las donaciones a *estados frágiles* están estancadas desde 1999. La ayuda, además, no se centra en la educación básica: sólo Reino Unido, Holanda y el Banco Mundial acaparan la mitad de esta tipo de ayuda (al hilo de los objetivos de la EPT), mientras que los principales donantes (Francia, Japón y Alemania) tienen otras prioridades, lo que suscita graves interrogantes sobre la voluntad real de cumplir los acuerdos de Dakar (destacan las becas predoctorales, que guardan relación con la fuga de cerebros a Occidente). Ante la necesidad de fondos adicionales, el Banco Mundial creó la Iniciativa por Vía Rápida (IVR) para la educación básica en países en peores condiciones que tuviesen un Plan de educación incluido en un Plan Global de lucha contra la pobreza. Como explican Oya y Begué (2006: 35), ha habido un *relativo fracaso* de la iniciativa por una falta de asunción de los compromisos adquiridos por los donantes. Esta situación se ve confirmada por estudios más recientes de la Campaña Mundial por la Educación (2008: 14).

Además, se hace necesario un mayor esfuerzo para mejorar la gestión educativa y la coordinación intergubernamental. En 20 de los 68 países más empobrecidos hay como mínimo ocho donantes, y en diez más de doce. También se dan *dificultades* en los go-

biernos de países africanos para implementar medidas reales de transparencia y de mejora de la gestión y la coordinación. Es urgente la necesidad de prácticas de *buen gobierno* en el África negra. Según *Transparency International* (2008: 4), la mayoría de los estados débiles del planeta son subsaharianos (23 de 28), los países del subcontinente son los que presentan mayores proporciones en las peticiones de soborno, y los pobres son los que más sufren las consecuencias de estas prácticas. Tampoco podemos olvidar la influencia creciente de China en el África negra, que ofrece inversiones y ayuda sin solicitar contrapartidas de *buen gobierno*. Esto ha hecho resituarse a la Unión Europea, como quedó patente en la Cumbre Europa-África de 2007, temerosa de perder influencia y negocios en el continente. Los gobiernos africanos harán todo lo posible para aprovechar ventajosamente la llegada de fondos, que se ven como una oportunidad de desarrollo y modernización. Pues más allá de las buenas intenciones, escasos cambios se han producido en el sistema económico y financiero internacional. En 2007 todavía no se había llegado a un acuerdo sobre las medidas comerciales que debían ponerse en marcha para beneficiar a los países empobrecidos, y de las que ya se hablaba en la Cumbre de Doha de 2005. La condonación de la deuda se ha hecho a costa de controlar las economías e incluirlas en el sistema de libre mercado, pero se siguen manteniendo aranceles a los productos que exportan estos países, mientras que se subvencionan los propios. En definitiva, de poco servirán las ayudas si no van acompañadas de medidas estructurales que impliquen “unas relaciones sociales y económicas más equilibradas” (García Moriyón, 2007: 13), permitan salir del círculo vicioso de la dependencia y posibiliten la emergencia de una sociedad civil que no esté a merced de redes clientelares ligadas al ejercicio del poder. El incumplimiento de los Objetivos del Milenio en materia económica está siendo clave para el aumento generalizado de la desigualdad y de la pobreza.

5. Retos planteados

Hemos explicado como en el África negra el acceso masivo a la educación primaria se ha hecho a costa de la calidad y de la equidad. Aunque ha aumentado la matriculación de las niñas, condicionantes socioculturales impiden su continuidad en el sistema educativo, sobre todo en el Sahel. Las medidas generales puestas en marcha no han repercutido en los grupos peor situados, aumentando la desigualdad social, territorial, económica, étnica... que se agrava en la exclusión de huérfanos, enfermos, niños soldado, de la calle, discapacitados... La educación de adultos y jóvenes (sobre todo mujeres) está especialmente descuidada. La situación más preocupante se da en los estados fallidos del continente y en los recién salidos de conflictos bélicos. Todo ello en países donde la grave situación social exige medidas globales de lucha contra la pobreza y la desigualdad y de *buen gobierno*. Con este panorama, cualquier actuación que apueste por la equidad social debe tener en cuenta una serie de cuestiones prioritarias:

- La implementación de los planes educativos dentro de programas globales de lucha contra la pobreza que incorporen aspectos relativos a nutrición, salud, higiene, infraestructuras y capacitación de las madres y que refuercen la capacidad de planificación.

- El cumplimiento de los acuerdos internacionales en materia de ayuda, vinculando las donaciones a prácticas de *buen gobierno* y a programas para la corrección de las desigualdades. La Unión Europea debe avanzar en una política común en esta línea, así como asumir con más firmeza sus obligaciones con la Iniciativa por Vía Rápida.
- Las medidas de carácter general deben combinarse con otras específicas que permitan la permanencia en la escuela y el aprendizaje significativo de los colectivos vulnerables, con actuaciones que hagan aumentar la demanda. Ante la fragilidad de la educación preescolar, al menos se debe incentivar la entrada temprana en primaria.
- Los planes nacionales de educación deben plantear la calidad a largo plazo, con planificación, actuaciones y financiación relativas a la construcción y mejora de infraestructuras y a la creación de entornos escolares seguros y cercanos; aumentando los tiempos lectivos; adecuando los currículos y los materiales escolares a la cultura y necesidades de los escolares; utilizando las lenguas locales en la enseñanza y, especialmente, incrementando el número de profesores, apostando por su formación permanente e incentivando la profesión docente, también entre las mujeres.
- Especialmente en el África austral, se debe involucrar a toda la sociedad en la lucha contra el SIDA, con el protagonismo de las comunidades y de las instituciones educativas.

Referencias bibliográficas

- Arteche, A. (2008). Una mirada a los retos de África hoy. *Cuadernos Fundación Sur*, XXII (6), 4-23.
- Campaña Mundial por la Educación. Coalición Española. (2008). *Informe Iniciativa Vía Rápida. España, Honduras y Mozambique*. Recuperado el 6 de octubre de 2008 desde http://www.cme-espana.org/archivos_2008/Recursos/Informe_FTI.pdf.
- García Moriyón, F. (2007). De Jomtien a Dakar. Más allá de los grandes eventos. *Cuadernos Fundación Sur*, XXI (5-6), 7-14.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Infancia y la Cultura. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros objetivos comunes*. París: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Infancia y la Cultura. (2008a). *Conclusiones y recomendaciones de la 48ª reunión de la conferencia internacional de educación (CIE)*, ED/BIE/CONFINTED 48/5. Recuperado el 15 de enero de 2009 desde http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Infancia y la Cultura. (2008b). *EFA Global Monitoring Report 2009. Overcoming inequality: why governance matters*. París: Autor.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Infancia y la Cultura. (2008c). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2009. Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza. Resumen*. París: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Infancia y la Cultura. (2008d). *Regional overview: sub-Saharan Africa. EFA Global Monitoring Report 2009*. París: Autor.
- Oya, C. y Begué, A. (2006). *Los retos de la Educación Básica en África Subsahariana*. Madrid: Fundación Carolina y Entreculturas.
- Poku, N. K. (2008). VIH/Sida y gobernanza. *Vanguardia Dossier. África*, 26, 106-110.
- Transparency International. (2007). *Informe sobre el Barómetro Global de la Corrupción de Transparency International 2007*. Recuperado el 5 de febrero de 2008 desde <http://www.transparencia.org.es/>.